

Rozdział 6

VERBA DOCENT, EXEMPLA TRAHUNT – ROLA MISTRZA W KSZTAŁTOWANIU UNIWERSYTECKIEGO IDEAŁU

Witold Brniak

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Mirela Gudowicz

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Hanna Sieja-Skrzypulec

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Abstract

Verba docent, exempla trahunt – the role of the master in the development of the University ideal

Starting from the master-student relationship as the primary one, giving the university an opportunity to ever exist, we conducted a survey among students and young researchers (60 people), asking them 8 questions regarding the perception of the role of the master in the university space, and the factors affecting calling someone the master. We wondered whether such factors as gender, age or academic degree had any significance. The results of the survey were for us the starting point for answering the questions: who is the master in the contemporary university space, what is the role that he or she fulfills (or should fulfill) and how the master-student relationship forms (affects) the idea of the university.

The next step was to confront the theoretical assumptions and the achieved results of the survey with a real life example of a person that can be a role model of an academic master – professor Stanley Dudrick, who was several times mentioned among the potential candidates for the Nobel Prize.

Our commitment to find answers to the questions presented in the introduction (the analysis of the survey, supported by the example of professor Dudrick, and some theore-

tical explorations) resulted in the designation of the following features of a real master: he or she has a clearly defined system of values, is a mature person, is a symbol of the highest aspirations of his or her student, and has "infectious" enthusiasm (gr. *en-theos* – inspiration derived from the gods). The survey results also indicated that longer and better relationships are formed if the student chooses the master by him- or herself.

Keywords: master, mentoring, idea of the University, vision of the University, elite training

Streszczenie

Uznając relację między mistrzem a uczniem jako fundamentalną dla uniwersytetu, przeprowadziliśmy ankietę wśród studentów i młodych pracowników naukowych (60 osób). Zadaliśmy im 8 pytań dotyczących postrzegania roli mistrza w przestrzeni uniwersyteckiej. Czy takie czynniki jak płeć, wiek, stopień naukowy wykładowcy mają znaczenie przy wyborze danej osoby na mistrza? Wyniki ankiety były dla nas punktem wyjścia w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, kim jest mistrz we współczesnej przestrzeni uniwersyteckiej, jaka jest rola, którą spełnia (powinien spełniać) i jak relacja mistrz-uczeń kształtuje (wpływa na) uniwersytecki ideał.

Kolejnym krokiem była konfrontacja teoretycznych założeń i wyników ankiety z przykładem rzeczywistego ideału autorów – profesora Stanleya Dudricka, kilkakrotnie wymienianego jako potencjalnego kandydata do Nagrody Nobla, który może być (i bywa) postrzegany jako akademicki mentor.

Dążenie autorów do odnalezienia odpowiedzi na pytania zaprezentowane we wstępie: analiza wyników ankiety, przybliżenie postaci profesora Dudricka, wsparte kilkoma argumentami literackimi, doprowadziły nas do kilku wniosków i wyznaczenia cech, które najlepiej wiążą się z postawą mistrza: ma jasno sprecyzowany system wartości, jest osobą dojrzałą, symbolem najwyższych aspiracji ucznia, ponieważ ma w sobie „zarażający” entuzjazm (gr. *en-theos* – natchnienie pochodzące od bogów). Wyniki naszej ankiety wskazują, że trwalsze i korzystniejsze relacje tworzą się wszędzie tam, gdzie uczeń ma możliwość wyboru swojego mistrza.

Słowa kluczowe: mistrz, mentoring, ideał uniwersytetu, wizja uniwersytetu, kształcenie elit

Wstęp: o uczniach i heretykach

Narcyz był ciemny i szczupły, tak Złotousty jasny i kwitnący. Jak Narcyz był myślicielem i analitykiem, tak Złotousty marzycielem i dziecięcą duszą. Ale przeciwieństwa te łączyło coś wspólnego: obaj byli ludźmi wytwornymi, obaj wyróżniali się pośród innych cechami i zdolnościami i obaj otrzymali od losu jakieś szczególne powołanie.

H. Hesse (1958, s. 20)

Nie sposób chyba wyobrazić sobie (historii) uniwersytetu w obecnym kształcie bez postaci, za którymi w pewnym momencie ktoś zdecydował się

podążać. Znamienne, że mówiąc o pierwszych uczelniach, takich jak Akademia Platońska, Gimnazjon Arystotelesowski, Szkoła Aleksandryjska, wymieniamy imię mistrza. Potrzebujemy autorytetów, charyzmatycznych postaci, które będą nas inspirować i wskazywać drogę. To zapewne jest jednym ze źródeł (prócz potrzeby upamiętniania nazwisk fundatorów i założycieli) nadawania szkołom oraz uniwersytetom „imion”, które stanowią rodzaj emblematu norm i wartości. Pytanie, czy te „spetryfikowane” w instytucjonalnej onomastyce postacie są dla nas jeszcze jakimkolwiek nośnikiem systemu wartości, wypada pozostawić na inną okazję.

Jak podaje Mieczysław A. Krąpiec (2008, s. 605–608) statuty legata papieskiego Roberta de Courçon z roku 1214 miały mówić: *Nullus sit scholaris, qui certum magistrum non habet* (przeł. autor – „Nikt nie może stać się studentem, kto nie ma mistrza”). Obok znajomości łaciny oraz posiadania elementarnej wiedzy z zakresu szkoły parafialnej był to jeden z warunków zapisania się na uniwersytet. Relacja między mistrzem a uczniem jest dla procesu kształcenia, a więc dla samego uniwersytetu fundamentalna i tkwi u podstaw jego idei. Mistrzowie przemawiają do nas „twarzą w twarz” z uczelnianych katedr i zachowanych tekstów przechowywanych na bibliotecznych półkach, a czasami, choć już dawno odeszli, żyją w przekazywanych z ust do ust akademickich anegdotach. Inspirują, zmuszają do przemyślenia dotychczasowych poglądów, prowokują do sprzeciwu. Michał Paweł Markowski (2001, s. 17) często przytacza rozróżnienie autorstwa Umberto Eco, który podzielił mistrzów na dwa typy. Pierwszy z nich wymaga, by podążając ich śladami, weryfikować ich hipotezy w celu ich udoskonalenia bądź falsyfikacji. Drugi typ, stawiając swoich uczniów w obliczu niemożliwego, koniecznego i niespełnionego naśladownictwa, wprawia ich w zakłopotanie – „pracując z mistrzami typu drugiego, zawsze jest się heretykiem i nie sposób byłoby nim nie być” (Markowski, 2001). W powieści Hermana Hesse, której fragment cytujemy w motcie, również pojawia się koncepcja dwóch skrajnych osobowości, które możemy uznać za metaforyczny wzór intelektualnych i duchowych przewodników. Co łączy te zupełnie odmienne postacie, archetypy „mistrzostwa”, to wytworność, ponadprzeciętność i szczególne powołanie. Czy rzeczywiście możemy mówić o takich mentorach w kontekście rzeczywistości akademickiej, a nie tylko akademickiego dyskursu?

W momencie postępującej egalitaryzacji kształcenia wyższego potrzeba wyróżnienia elity intelektualnej spośród wykładowców akademickich wydaje się większa niż niegdyś, a tytuły naukowe, oznaczając nie tyle pełnioną rolę, ile zajmowane stanowisko, zdają się nie wystarczać. Być może stąd pojawiające się na uczelniach kursy „kształtowania relacji mistrz–uczeń” czy „wykłady mistrzowskie”. Poczucie pewnego braku towarzyszy również studentom. W wywiadach swobodnych często wyznają poczucie niedosytu związanego ze studiowaniem, stwierdzają także zwykłą nieobecność mistrzów na ich kierunku czy wydziale. Wraz z poczuciem zatracania się etosu wykładowcy zanika poczucie ważności

etosu samego uniwersytetu. Profesor przestaje być konfrontującym się ze studentem wyrazicielem ważnych prawd, często postrzegany jest „jedynie” jako ekspert, „źródło” fachowej wiedzy. Usuwając z centrum swojego zainteresowania indywidualną relację, proces edukacji ubożeje, a „idea” uniwersytetu coraz częściej sprowadza się do uniwersyteckiego „systemu”. W obliczu zasygnalizowanych problemów rodzi się więc pytanie, czy autorytet profesora-mistrza jest kreującym wspólnotę autorytetem epistemologicznym, niewynikającym z żadnego przymusu (pamiętajmy, że możliwość kształcenia była synonimem wolności), opartym na zaufaniu do kompetencji poznawczej podmiotu? Czy przeciwnie, jego rola zbudowana jest na autorytecie deontycznym, przynależnym osobie ze względu na instytucję akademii? Czy przywykliśmy już do czasów, że mistrzów przydziela nam się „z urzędu” i dlatego i już wcale nie mamy ochoty za nimi podążać? W końcu założenie, że tak czynić się powinno, jest zupełnie sprzeczne tyleż z wolnością, ile z rozwijaniem umiejętności krytycznego myślenia.

O prowadzonych rozmowach, czyli o pełni i niedosycie

Materiał i metody

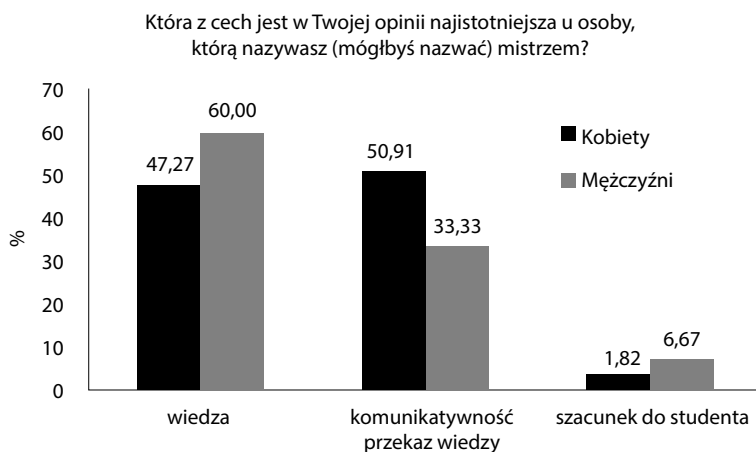
Ze względu na przedstawione we wstępie problemy przeprowadziliśmy anonimową pisemną ankietę środowiskową wśród studentów, absolwentów (w niedługim czasie po zakończeniu nauki) i młodych pracowników naukowych. Wśród respondentów nie znalazły się osoby, które nigdy nie podjęły studiów wyższych. Ankietowaliśmy grupę 70 osób: 55 kobiet i 15 mężczyzn w wieku 19–31 lat, które pochodziły z województw małopolskiego, opolskiego i śląskiego. Nie przeprowadzono selekcji pod względem dziedzin nauki, dlatego ankietowani reprezentowali różne kierunki, choć aż 70% stanowili absolwenci kierunków przyrodniczych. Reszta ukończyła studia informatyczne, polonistyczne, germanistyczne i prawnicze. Kandydatów dobrano losowo, pochodzili z najbliższego otoczenia autorów. Musieli jednak spełniać założone kryteria, tzn. być studentami lub absolwentami uczelni wyższej. Zadaliliśmy im osiem pytań dotyczących tego, jak postrzegają rolę i osobę mistrza w przestrzeni uniwersyteckiej. Sześć z nich miało charakter zamknięty: cztery – dysjunktywny, dwa dopuszczały odpowiedź „tak” lub „nie”. Dwa spośród wszystkich pytań miały charakter otwarty i polegały na wymienieniu cech, które powinien posiadać mistrz, oraz dyscyplin naukowych, w których niezbędne jest doświadczenie praktyczne (Załącznik nr 1).

Celem badania było sprawdzenie, czy takie czynniki, jak płeć, wiek, stopień naukowy, mają decydujące znaczenie przy określeniu danego wykładowcy mia-

nem mentora? Badanie miało charakter pogładowy i jego wyniki stanowiły jedynie jeden z drogowskazów w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, kim jest mistrz we współczesnej przestrzeni uniwersyteckiej, jaka jest rola, którą spełnia (powinien spełniać), i w jaki sposób relacja mistrz–uczeń kształtuje (wpływa na) uniwersytecki ideał.

Wyniki

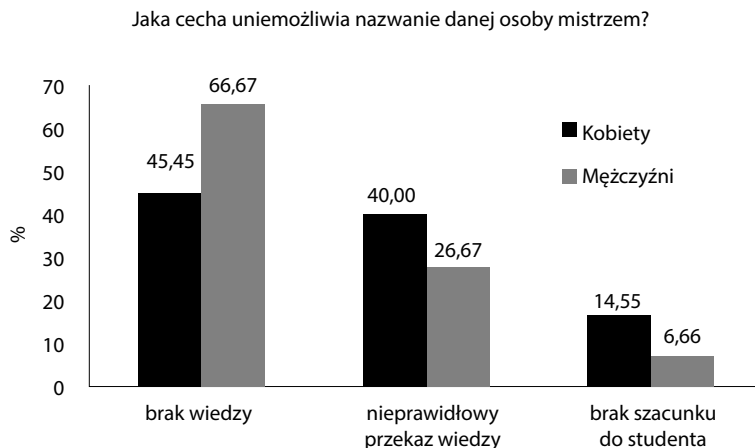
Większość zadanych przez nas pytań miała na celu wydobycie informacji na temat cech, które studenci wiążą z ideałem mistrza, chcieliśmy się dowiedzieć, czy w powszechnej opinii istnieją „immanentne właściwości” osób, które stają się przewodnikami w świecie akademickim? Dla 35 osób, czyli połowy ankietowanych, jest to wiedza w określonej dziedzinie, dla 47% z nich komunikatywność i zdolność przekazywania posiadanej wiedzy, dla pozostałych kilku procent (2,86%) życzliwość i szacunek okazywany innym (rys. 1). To jedno z niewielu pytań, którego wyniki okazały się zróżnicowane ze względu na płeć. Dla kobiet najważniejsze znaczenie ma umiejętność przekazywania wiedzy i komunikatywność (51%), dla mężczyzn zdecydowanie posiadana wiedza (60%).



Rys. 1. Najistotniejsze cechy mistrza

Źródło: opracowanie własne

Kolejne pytanie dotyczyło aspektu, który uniemożliwia nazwanie danej osoby mistrzem. W tym przypadku wyniki prezentowały się podobnie. Połowa ankietowanych, czyli 35 osób uznało, że to brak wiedzy, 26 osób (37,14%) stwierdziło, iż brak zdolności dzielenia się nią, a pozostali (12,86%) uznali, że to brak szacunku dla innych jest dyskwalifikujący (rys. 2).



Rys. 2. Cechy uniemożliwiające nazywanie danej osoby mistrzem

Źródło: opracowanie własne

Można tu dostrzec lekkie przesunięcie w stosunku do poprzedniego pytania (z komunikatywności na rzecz szacunku), jednak te wartości nie zmieniły wyników całościowych. W trzecim pytaniu respondenci mieli określić cechy, jakie cenią u wybranego mistrza. Wśród nich najczęściej pojawiły się: wiedza, komunikatywność, zdolność przekazywania wiedzy, a także umiejętności praktyczne. W czwartym pytaniu dotknęliśmy problemu płci. Miało ono na celu ustalenie, czy zwracamy uwagę na płeć osoby, którą wybieramy na mistrza. Aż 62 osoby (89%) przyznały, że przy wyborze mentora nie biorą pod uwagę jego płci, trudno jednak ocenić przełożenie tej „poprawnej” odpowiedzi na akademickie realia. Uderzający jest fakt, że osoby, które miały inne zdanie, założyły, iż mistrz musi być mężczyzną. W pytaniu nr 5 pytaliśmy o umiejętności praktyczne mistrza. Aż 87% ankietowanych stwierdziło, że umiejętności praktyczne są równie istotne jak wiedza, 8 osób (11,43%) uznało, że to zależne od dyscypliny (niezbędne w naukach przyrodniczych, medycznych). Jedynie 1 osoba (1,43%) stwierdziła, że wiedza teoretyczna jest wystarczająca i na jej podstawie można nazwać daną osobę mistrzem. W swobodnych rozmowach ze studentami spotkaliśmy się również z dość stereotypowym, ale chyba nieodosobnionym przekonaniem, iż z akademią związane są osoby, którym kariera zawodowa (rozumiana jako praktyczna, „prawdziwa” działalność) nie do końca się powiodła. Takie opinie pojawiały się zarówno wśród studentów kierunków praktycznych, jak i humanistycznych („spełniony humanista” w takim rozumieniu powinien pracować jako dziennikarz, tłumacz, pisarz itp.). W istocie pytanie sięga nieco głębiej i dotyczy założeń uniwersytetu, a mianowicie problemu, czy wciąż możliwe jest pojmowanie akademii jako elitarnej wspólnoty nauczających i uczonych i czy szala nie przechyliła się już w stronę usługowego rozumienia

tej instytucji, od której oczekuje się wyposażania absolwenta w konkretne, zawodowe i podlegające rynkowej wycenie umiejętności.

Kwestię tę poruszyliśmy poniekąd również w pytaniu numer 6: „Czy mistrz może być wąsko wyspecjalizowanym fachowcem, czy jednak oczekujesz po nim wszechstronności i ogólnej erudycji?”. Zdecydowana większość osób (84%) uznała, że niezbędne jest posiadanie tego rodzaju wiedzy, dla innych najważniejsze było, aby ich mistrz był wyspecjalizowany w swej dziedzinie, nawet jeśli jest ona bardzo wąska. Studenci poszukują w swoich mistrzach osób, które nie tylko będą pochłonięte poszerzaniem własnej wiedzy, ale również oddanych nauce dydaktyków czy działających poza uczelnią praktyków. Świadczy o tym też fakt, że na pytanie nr 7 o znaczenie tytułu naukowego 55 osób (78,57%) stwierdziło, iż nie jest on najważniejszy. Może im zaimponować zarówno pracownik posiadający tytuł magistra, jak i tytuł profesora. Warto zaznaczyć, że nie brano pod uwagę, iż mistrzem może być osoba bez wykształcenia wyższego, gdyż pytano o pracowników uczelni wyższych (innych wyników moglibyśmy się spodziewać, gdybyśmy poruszali problem autorytetu). Jedynie 15 osób (21,43%) uznało, że tytuł ma znaczenie. Im wyższy tytuł naukowy, tym większa szansa (zdaniem respondentów) na miano mistrza.

Ostatnie pytanie dotyczyło wieku mistrza. Aż 62 osoby (89%) odpowiedziały, że wiek mentora nie ma znaczenia przy jego wyborze. Pozostali ankietowani stwierdzili, iż wiek mistrza jest dla nich ważny. Zwykle uznawano, że osoba powinna mieć minimum 30 lat lub między 40 a 50. Jeden ankietowany stwierdził, że mistrz to osoba w sędziwym wieku.

Interpretacja wyników i wnioski

Uzyskane wyniki badań świadczą o tym, że ankietowani studenci, młodzi absolwenci bądź pracownicy naukowcy cenią u wykładowców akademickich przede wszystkim wiedzę oraz doświadczenie w danej dziedzinie nauki (brak wiedzy nie pozwala w opinii respondentów nazwać kogoś mistrzem), oczekuje się od nich również erudycji, wszechstronności. Mistrzowie w akademii są więc przede wszystkim autorytetami naukowymi, co świadczy także o pewnych przesunięciach w postrzeganiu uniwersytetu. Uniwersytet postrzegany jest coraz częściej nie jako miejsce, gdzie kształtuje się wspólnota, ale przede wszystkim jako instytucja „oferująca” możliwość nabycia konkretnej wiedzy. Należy przy tym zwrócić uwagę, że postrzeganie mistrza jako osoby posiadającej „pełnię wiedzy” zawsze zawiedzie oczekiwania ucznia. W jednym z wierszy z tomu *Oda do wielości* pisał Adam Zagajewski (2010, s. 73): „Moi mistrzowie nie są nieomylni. (...) Moi mistrzowie pytają mnie o radę. (...) moi mistrzowie mówią szeptem. / Słyszę jak drży ich głos”. Mistrz nie boi się zapytać o radę, bo

wie, że nie jest nieomylny. Najpełniej wyraża to metafora mówienia szeptem z przytoczonego liryku. Mistrz się nie „narzuca”, co więcej – należy wykazać się wysiłkiem, by usłyszeć, co do nas mówi. Niniejsze spostrzeżenie prowadzi nas do sokratejskiego przekonania, że wiedzą „najwyższą” jest świadomość jej wiecznego „niedopełnienia” rozumianego nie jako brak, ale jako niedosyt. Cenienie u akademickich mistrzów przede wszystkim posiadanej wiedzy jest w pewnym sensie ryzykowne, bo idealizuje stagnację („wiedzę właściwą i ostateczną”), wyklucza takie cenne akademickie wartości, jak poszukiwanie nowych odpowiedzi, nowej wiedzy i poddawanie jej pod dyskusję.

Mniej ważne, choć również cenione przez respondentów są umiejętności dydaktyczne, czyli komunikatywność i sposób dzielenia się wiedzą. Odpowiedzi udzielone przez mężczyzn (dla których ważniejsza jest wiedza) i kobiety (które uważają, że istotniejsza jest komunikatywność) pokrywają się z kulturowymi wzorcami: nastawionych na konkret mężczyzn i otwartych na relację kobiet (co nauki psychologiczne zwykły tłumaczyć funkcjonalną budowę naszych mózgów i faktem, że u kobiet funkcje emocjonalne umieszczone są w obu półkulach, u mężczyzn zaś półkule są bardziej wyspecjalizowane i zazwyczaj za reakcje emocjonalne odpowiada tylko prawa). Nieco zasmuca fakt, że brak szacunku dla innych jest cechą, która najmniej zniechęca ankietowanych przy wyborze danej osoby na mistrza. Potwierdza to w pewnym sensie nasze przypuszczenia, że na mistrzów w Polsce chętniej wybierani są specjaliści i eksperci w konkretnych dyscyplinach naukowych, a wymiar etyczny postaci „profesora” akademickiego traci na znaczeniu. Ponadto „uczniowie” zwracają dużą uwagę na umiejętności praktyczne. W swobodnych rozmowach ze studentami pojawiały się opinie, że pracownicy naukowci często są „odklejeni od rzeczywistości” i „żyją wiedzą teoretyczną”, podczas gdy najwięcej do przestrzeni akademickiej wnoszą praktycy zawodowi (często posiadający tylko tytuł magistra), dla których praca naukowa stanowi element szerszej działalności.

W odczuciu ankietowanych osoba mianowana mistrzem może być zarówno kobietą, jak i mężczyzną, jednak prawie 12% respondentów uznało, że płeć ma znaczenie przy wyborze mentora i że w ich przekonaniu mistrz powinien być mężczyzną. Wciąż w naszej świadomości pokutuje stereotypowe przekonanie o niższej kompetencji zawodowej kobiet, „mężczyzna już przez sam fakt swojej przynależności płciowej wyposażony jest niejako w «naturalny» (w rzeczywistości kulturowy) autorytet, łatwiej obdarzamy go zaufaniem wobec jego kompetencji”, pisze Brygida Helbig-Mischewski (2010, s. 16), w innym miejscu natomiast:

Autorytet profesora mężczyzny jest jednak i u nas, z racji samej płci, na ogół większy [niż w Niemczech – przyp. aut.] niż profesorki, zwłaszcza preferującej zachowania „miękkie”, niestawiającej wyraźnych, ostrych granic i niepodejmującej mocnych decyzji. Kobiety rzadziej uzyskują władzę, a jeśli ją już mają, to łatwiej może im zostać

odebrana, zwłaszcza jeśli nie są w stanie w odpowiednich momentach zachować „kamiennej twarzy” (Helbig-Mischewski, 2010, s. 17).

Nie bez znaczenia jest tu również czynnik językowy. Rodzaj gramatyczny rzeczownika „mistrz” implikuje lingwistyczne skojarzenia odbiorcy. W szerszym, kulturowym sensie możemy to tłumaczyć faktem, że kobiety na uniwersytecie pojawiły się dopiero w XIX wieku.

Jeśli chodzi o tytuł naukowy, jedynie 21,43% wypełniających ankietę uznało, że nie ma on większego znaczenia. Okazuje się, że rozległa wiedza czy wysoki poziom kompetencji dydaktycznych nie zawsze ma przełożenie na tytuł naukowy. Sądzymy, że w interpretacji tego wyniku warto wziąć pod uwagę takie czynniki, jak mało atrakcyjne przyzwyczajenia naukowe panujące głównie wśród starszych pracowników naukowych czy szybki rozwój nowych technologii (z których korzystanie jest w sposób naturalny bliższy młodszemu pokoleniom).

W przypadku wieku prawie 90% ankietowanych nie bierze tego aspektu pod uwagę w procesie wyboru swego mistrza. Pozostała część uważa, że wolą, by ich autorytet naukowy był starszy od nich, miał powyżej 30 lat, niektórzy uznali, że powinien być w wieku 40–50 lat lub więcej, co potwierdza nasze postrzeganie osób starszych jako bardziej doświadczonych i dysponujących obszerniejszą wiedzą.

O dobrodziejstwie

Służba jego była służbą dla ducha, służbie tej poświęcone było jego surowe życie, i tylko potajemnie, w chwilach najmniejszej czujności, pozwalał sobie na rozkoszowanie się pychą, świadomością, że umie więcej i jest mądrzejszy od innych. (...) Rdzeniem i sensem jego życia była służba dla ducha, służba dla słowa, było ciche, rozważne, rezygnujące z własnej korzyści przeprowadzenie swoim uczniom – i nie tylko swoim uczniom – ku wyższemu celom duchowym.

H. Hesse (1958, s. 23)

Drugim etapem naszej pracy była konfrontacja otrzymanych wyników dających pewien ogólny obraz z przykładem autentycznej postaci. Ponieważ obiektywny wybór autorytetu mistrza jest niemożliwy, zdecydowaliśmy się na przedstawienie sylwetki jednego z naszych osobistych mistrzów – profesora Stanleya Dudricka, amerykańskiego chirurga o polskich korzeniach. Jego prace naukowe polegające na opracowaniu metody żywienia pozajelitowego zrewolucjonizowały współczesną medycynę i zostały uznane za jej czwarte największe osiągnięcie – po znieczuleniu, antyseptyce i antybiotykach (Gosche, 2007). Profesor jest światowym autorytetem w dziedzinie chirurgii i żywienia pozajelitowego, odznaczonym licznymi nagrodami, tytułami doktora *honoris*

causa kilku uczelni, autorem ponad 800 prac naukowych, profesorem University of Pennsylvania i Yale University, a zarazem lekarzem chirurgiem z niemal sześćdziesięcioletnim stażem zawodowym. Jego autorytet zarówno w reprezentowanej dyscyplinie naukowej, jak i w zakresie praktycznego jej wykorzystania jest więc niekwestionowany (Sanchez, Daly, 2010). Profesor Dudrick, zawsze na pierwszym miejscu stawiał dobro pacjenta, nawet przed swoim własnym. Dowodem na to może być opowieść jednego z polskich pacjentów żywionych pozajelitowo, który spotkał się z profesorem podczas konferencji naukowej. Po kilkuminutowej rozmowie otrzymał numer telefonu domowego Dudricka z informacją: „Jeżeli masz jakiekolwiek pytania, wątpliwości, problemy związane z żywieniem pozajelitowym, dzwoń o dowolnej porze. Na pewno pomogę”. Taka postawa otwartości zadecydowała, że tak wielu studentów wybrało Profesora na osobistego mentora. Może to wskazywać, iż posiadanie systemu wartości w jakimś stopniu przewyższającego naukę prowadzi do jej rozwoju. Mówił Sokrates (Platon, 2008, s. 46):

Jakaż mi się należy kara osobista czy grzywna, żem, lichu wie czemu, całe życie nie siedział cicho i nie dbał o to, o co się troszczy wielu: o pieniądze, o dom, o strategię, mowy na zgromadzeniach (...) tylko jak zwykły człowiek do każdego z osobna chodził świadczyć mu największe dobrodziejstwo.

Profesor Dudrick jako młody chirurg zbuntował się przeciwko podmiotowemu traktowaniu chorych. Krytykował swoich kolegów cieszących się z technicznego sukcesu operacji chirurgicznych, jednocześnie zapominających i niedbających zbytnio o późniejsze niepowodzenia w długotrwałym powrocie pacjenta do zdrowia. Słowa amerykańskiego komika „Operacja się udała, ale pacjent zmarł”, zasłyszane przypadkowo w skeczu telewizyjnym, uświadomiły mu w dosyć niecodzienny sposób gorzką rzeczywistość świetnie rozwijającej się i nowoczesnej, jak na owe czasy, chirurgii. Operowani pacjenci, bardzo często wyniszczeni w następstwie choroby podstawowej, nie byli w stanie wrócić do zdrowia. Ich niedożywienie było przyczyną licznych powikłań, zakażeń czy też trudności w gojeniu się ran. W rezultacie śmiertelność pooperacyjna, mimo dobrze rozwiniętej chirurgii, była bardzo wysoka. Uświadomienie sobie, jaka jest tego przyczyna, stanowiło jeden z bezpośrednich bodźców stymulujących młodego doktora Dudricka do podjęcia badań nad żywieniem pozajelitowym pacjentów chirurgicznych (Dudrick, 2011). A więc nie motywacje związane z rozwojem kariery, lecz wyłącznie ciągłe pytanie siebie samego, zgodnie ze swoim systemem wartości, „Co jeszcze mogę zrobić, żeby pacjentom było lepiej?”, kierowało jego rozwojem naukowym. Metody opracowane przez Profesora Dudricka umożliwiły przeżycie setkom tysięcy ludzi i stały się podstawą do rozwoju metody całkowitego żywienia pozajelitowego, bez której dzisiejsza medycyna nie byłaby w stanie sobie poradzić. Najważniejszym w kontekście niniejszej pracy jest jednak fakt, że nie tylko jego osiągnięcia naukowe i sukcesy zawodowe pozwalają na nazwanie go prawdziwym mistrzem. Profesor z pew-

nością pozostaje niekwestionowanym autorytetem naukowym, ale jak już wiemy z przytoczonych wyników ankiet, są jeszcze inne aspekty istotne z punktu widzenia studenta.

Jaki Profesor Dudrick był (a właściwie nadal jest) dla swoich uczniów? Dlatego, że zawsze był w pełni oddany swojej pracy, a przede wszystkim dobru pacjentów, dla swoich studentów nie był nigdy przesadnie pobłażliwy i wymagał od nich równie ofiarnego poświęcenia. Na wykładach opowiadał historijkę o jedenastym przykazaniu umieszczonym na trzeciej kamiennej tablicy, która niefortunnie zaginęła podczas zejścia Mojżesza z góry Synaj. Jedenaste przykazanie mojżeszowe według Dudricka brzmiało: „Będziesz robił wszystko, aby osiągnąć swoją maksymalną wydajność – maksymalny potencjał”. Mówił studentom: „Jeżeli chcecie być grzesznikami, to wasz wybór i nic mi do tego, ale zrobię wszystko, żeby ustrzec was przynajmniej przed grzechem przeciwko XI przykazaniu”. I na tym właśnie polega u Profesora Dudricka proces dydaktyczny. Na bezustannym wymaganiu od swoich uczniów, ale także – a może przede wszystkim – od siebie samego. Wielokrotnie powtarzał też swoim studentom, żeby nigdy nie popadali w samozachwyt i nie uciekali przed konstruktywną krytyką. Uważał, że zawsze można zrobić coś więcej i lepiej, a ci, którzy nas krytykują, pomagają nam tylko to lepiej dostrzec. Mimo stawiania wysokich wymagań, zawsze cieszył się wielkim poważaniem i sympatią wśród swoich wychowanków. Zdarzało się, że ponad 90% studentów z jednego rocznika chciało zapisać się do niego na praktyki kliniczne.

Podczas wręczenia nagród Heroes in Surgery Amerykańskiego Kolegium Chirurgów, Profesor Dudrick został zapytany o najgorszy moment w swojej karierze zawodowej. Wspomnił wówczas swój wykład z połowy lat 60., kiedy był jeszcze rezydentem oddziału chirurgii, a wyniki jego badań zyskiwały już ogromne zainteresowanie w środowisku amerykańskich lekarzy. Na sali wykładowej szczelnie wypełnionej słuchaczami, po jego prezentacji głos zabrala ówczesna sława wśród amerykańskich lekarzy, prof. Arnold Roman, ostro krytykując innowacyjne metody Dudricka i stwierdzając na koniec swej wypowiedzi, że przyniosą one pacjentom więcej cierpienia i szkody niż pożytku, a ich stosowanie powinno być natychmiast zabronione. Młody doktor Dudrick wiedział, że racja jest po jego stronie, jednak nie był w stanie przeciwstawić się tej opinii, wyrażonej przez tak wielki autorytet. Słowa te pozostały mu w pamięci na wiele lat, zasiały niepokój i obawę, że mogą kiedyś okazać się prawdą. Jednak, paradoksalnie, pobudzało go to do jeszcze cięższej pracy i większego zaangażowania, żeby udowodnić, że to właśnie on miał wówczas rację. Ponadto owo wydarzenie ukierunkowało na zawsze jego stosunek do studentów i młodszych współpracowników. Poznał, jak gorzkim uczuciem jest taka bezpodstawną krytyka ze strony autorytetu, i postanowił, że nigdy nie dopuści do podobnej sytuacji ze swojej strony. Pomagał każdemu młodemu współpracownikowi w realizacji projektów, nigdy nie negował ich pomysłów i zawsze okazywał im wsparcie (American College of Surgeons, 2014).

Warto zaznaczyć, że Profesor wielokrotnie podkreślał ogromną rolę swoich mentorów we własnym rozwoju (Gosche, 2007, s. 6). Mówił m.in.: „Naucz yli mnie, że najwspanialszym w życiu jest zdobywanie wiedzy po to, żeby następnie przekazywać ją innym”. Powodowało to, iż nie bał się, że któryś z jego uczniów będzie lepszy od niego. Taki stan bowiem będzie zawsze dla mistrza tylko dodatkowym wyróżnieniem, gdyż jego największym przywilejem jest oglądanie sukcesu własnych uczniów. Mentorem Stanleya Dudricka był przez długie lata równie świetny chirurg i naukowiec, profesor Jonathan Rhoads, którego traktował niemal jak własnego ojca. Dokonaniami i sławą Dudrick najprawdopodobniej przewyższył swojego mistrza, ale nie było to nigdy zarzewiem konfliktu między nimi, a wręcz odwrotnie, powodowało dodatkowe zacieśnianie więzi i pogłębianie przyjacielskich relacji. Taka ciągłość w przekazywaniu wiedzy, umiejętności zawodowych, właściwych postaw życiowych i etycznych zdaje się podstawą do kultywowania uczelnianych tradycji i budowania uniwersytetu jako wspólnoty myśli oraz idei (American College of Surgeons, 2014).

Z powyższych względów Profesora Dudricka wybraliśmy za przykład prawdziwego mistrza – autorytetu epistemologicznego, takiego, którego ambitny student lub młody naukowiec mógłby pragnąć mieć u swego boku, by się rozwijać; mistrza posiadającego ogromną wiedzę, chcącego i umiającego tą wiedzą się dzielić, życzliwego i przyjaznego, ale jednocześnie wymagającego i motywującego do działania.

Podsumowanie

Zawsze będę znajdował upodobanie w naukach, jakżeby mogło być inaczej!
Ale nie sądzę, aby nauki były moją jedyną dziedziną. Nie zawsze przecież
chyba pragnienia decydują o losie, o posłannictwie człowieka, lecz coś innego,
co jest przeznaczone z góry.

H. Hesse (1958, s. 9)

Nasze dążenie do odnalezienia odpowiedzi na pytania zaprezentowane we wstępie: analiza przeprowadzonych wśród studentów, absolwentów i osób ze środowiska akademickiego ankiet, przybliżenie postaci Profesora Dudricka, wsparte kilkoma argumentami literackimi, doprowadziły nas do kilku wniosków i wyznaczenia cech, które naszym zdaniem najlepiej wiążą się z postawą mistrza. W odczuciu ankietowanych przez nas osób to posiadana przez mistrza wiedza ma największe znaczenie i siłę przyciągania dla uczniów¹. Z punktu wi-

¹ Z pewnością na taki obraz wyników wpłynęła forma ankiety, w której zastosowano pytania zamknięte, niemniej należy zwrócić uwagę, że „wiedza” była cechą, którą wymieniano także w pytaniach otwartych.

dzenia autorów, co obrazuje również zaprezentowany w szkicu przykład, nie jest to jednak cecha najważniejsza. Nie mniej ważny zdaje się system wartości, którym żyje i który przekazuje mistrz swoim uczniom. Dążenia naukowe, niezwykle cenne i potrzebne, stają się zupełnie jałowe, jeżeli nie stoją za nimi wartości wyższe (dla niektórych respondentów do tych wartości zalicza się praktyczne, życiowe doświadczenie, „aplikowalność” wiedzy). Trzeba również zauważyć, że ankietowani odbierają mistrza raczej jako osobę, którą z pewnych względów się podziwia, a nie jako osobę, z którą można zbudować relację, a więc bliską, towarzyszącą w procesie edukacji wyższej. Świadczy o tym fakt, że według wyników ankiety okazywanie przez mistrza braku szacunku dla innych nie jest czynnikiem go „dyskwalifikującym”. Mamy więc tu do czynienia z utożsamieniem mistrza z autorytetem, czasami wręcz po prostu ze specjalistą w swojej dziedzinie.

Choć według respondentów mistrz może być osobą młodą, większą wartość ma, jeżeli jest dojrzały, to znaczy wie, do czego i w jaki sposób dąży, jest świadomy swoich ograniczeń i potrzeby ciągłego podawania w wątpliwość słuszności obranych rozwiązań. W przykładzie Profesora Dudricka można zauważyć, że na pewnym etapie mistrz staje się symbolem najwyższych aspiracji ucznia, ponieważ ma w sobie „zarażający” entuzjazm (gr. *en-theos* – natchnienie pochodzące od bogów).

Wyniki naszej ankiety wskazują, że trwalsze i korzystniejsze relacje tworzą się wszędzie tam, gdzie uczeń ma możliwość wyboru swojego mistrza, a nie tam, gdzie jest on z góry „narzucony” przez system, hierarchię czy inne okoliczności. Dla ankietowanych ani tytuł naukowy, ani metryka nie miały decydującego znaczenia przy wyborze mentora. Narzucenie autorytetu utrudnia wytworzenie trwałych więzi pomiędzy uczniem i mistrzem, a czasem wręcz uniemożliwia w ogóle ich zaistnienie. W celu dbałości o rozwój ideału uniwersytetu, opartego na fundamencie w postaci prawdziwych mistrzów, być może warto ułatwiać wybór mentorów, zamiast z góry ich narzucać. Na wielu zachodnich uczelniach, z których czasami warto czerpać wzorce, młodzi pracownicy naukowi mają możliwość wyboru swoich mentorów. Zostają nimi najczęściej osoby pracujące dłużej w strukturach uniwersytetu, o bogatym doświadczeniu zawodowym, niebędące jednak w żaden sposób powiązane zawodowo z mentorowanym. Najczęściej zostają nimi starsi koledzy z innych instytutów, katedr czy nawet wydziałów. Osoby takie pomagają w rozwoju kariery naukowej, a także w codziennych problemach zawodowych, administracyjnych, a w razie potrzeby także osobistych. Ponieważ mentorzy pracują na zewnątrz, stoją nieco „z boku” osoby mentorowane, co zapewnia brak konfliktu interesów i chroni przed negatywnymi zjawiskami pojawiającymi się czasami w relacjach podwładny – przełożony (Metzger i in., 2013). Być może tego typu rozwiązań powinniśmy w dzisiejszych czasach właśnie poszukiwać w celu **budowy prawdziwych relacji mistrz – uczeń**, by uchronić uniwersytet przed sprowadzaniem do funkcji „dostarczania” fachowców kształconych przez innych fachowców.

Literatura

- American College of Surgeons (2014). Heroes in Surgery: Stanley J. Dudrick, MD, FACS. Online: <https://www.facs.org/about-ac/s/archives/heroes>. Data dostępu: 20.02.2015.
- Dudrick S.J. (2011). *Physiology of Aging: Invited Commentary* [w:] *Principles and Practice of Geriatric Surgery*, red. R.A. Rosenthal, M.E. Zenilman, M.R. Katlic. New York: Springer.
- Gosche J.R. (2007). *Oral History Project: Stanley J. Dudrick, MD*. American Academy of Pediatrics, Elk Grove Village, IL.
- Helbig-Mischewski B. (2010) Kobiety na uniwersytetach (Szczecin/Berlin). *Przegląd Uniwersytecki*, 4–6, s. 14–17.
- Hesse H. (1958). *Narcyz i Złotousty*. Przeł. M. Tarnowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Krąpiec F.A. (2008). *Uniwersytet* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*. Tom 9. *Se-Ż*, red. A. Maryniarczyk. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Markowski M.P. (2001). *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Kraków: Sic!
- Metzger A.H., Hardy Y.M., Jarvis C., Stoner S.C., Pitlick M., Hilaire M.L., Hanes S., Carey K., Burke J., Lodise N.M. (2013). Essential Elements for a Pharmacy Practice Mentoring Program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (2) Artykuł 23.
- Platon (2008). *Obrona Sokratesa. Kriton Uczta*. Przeł. W. Witwicki. Warszawa: Wydawnictwo Hachette.
- Sanchez J.A., Daly J.M. (2010). A paradigm shift. *Archives of Surgery*, 145(6), s. 512–514.
- Zagajewski A. (2010). *Wiersze wybrane*. Kraków: Wydawnictwo a5.

Załącznik 1 – Ankieta „Mistrz w uczelni”

PŁEĆ:

WIEK:

KIERUNEK STUDIÓW:

1. Która z wymienionych cech jest w Twojej opinii **najistotniejsza** u osoby, którą nazywasz (mógłbyś nazwać) mistrzem?
 - a) duża wiedza w danej dziedzinie
 - b) komunikatywność i zdolność przekazywania wiedzy studentom
 - c) przyjemna osobowość i szacunek okazywany studentom
2. Która cecha, Twoim zdaniem, **uniemożliwia** nazwanie wykładowcy mistrzem?
 - a) niekompletna wiedza w dziedzinie, którą wykładowca się zajmuje
 - b) brak zdolności przekazywania wiedzy studentom, brak umiejętności dydaktycznych
 - c) brak szacunku w stosunku do studentów
3. Wymień 3 cechy, które według Ciebie są najważniejsze i które cenisz u osoby, którą nazywasz (mógłbyś nazwać) mistrzem?
→
→
→
4. Czy wybierając swojego mentora, brałeś (będziesz brał) pod uwagę jego/jej płeć? Czy to jest aspekt, który ma dla Ciebie znaczenie? TAK/NIE

Jeśli tak, to jakiej płci powinien być mistrz? K/M

5. Czy ważne jest, aby osoba będąca Twoim mistrzem miała **doświadczenie praktyczne/zawodowe** czy też może być jedynie teoretykiem?
 - a) doświadczenie praktyczne jest równie istotne jak wiedza teoretyczna
 - b) mistrz może być tylko teoretykiem
 - c) jest to w dużej mierze zależne od dziedziny, w której jest osoba wyspecjalizowana
- **Jeśli wybrałeś odpowiedź c, wpisz dziedziny, w których „mistrz” powinien mieć dodatkowo doświadczenie praktyczne:

6. Czy mistrz może być wąsko wyspecjalizowanym fachowcem, czy jednak oczekujesz po nim wszechstronności i erudycji?
 - a) tak, osoba taka powinna mieć ogólne pojęcie o wielu sprawach, powiązanych nie tylko z dziedziną, którą się zajmuje.
 - b) nie, ważne, żeby była bardzo dobra w swojej konkretnej dziedzinie (nawet jeśli jest to zagadnienie bardzo wąskie).
7. Czy w procesie wybierania mistrza ważny jest **stopień naukowy**?
nie, mistrzem może zostać zarówno magister, jak i profesor
tak, stopień naukowy jest ważny

Czy w procesie wybierania mistrza ważny jest **wiek**? TAK/NIE

Jeżeli odpowiedziałeś tak, to w jakim wieku powinien być mistrz?

→

